

CLARA BRAGA DE OLIVEIRA E SILVA

**O tema arte inclusão na produção científica
da pós-graduação em artes no Brasil**

Brasília, 2012

CLARA BRAGA DE OLIVEIRA E SILVA

O tema arte inclusão na produção científica da pós-graduação em artes no Brasil

Trabalho de conclusão do curso de Artes
Visuais, habilitação em Licenciatura, do
Departamento de Artes Visuais do Instituto
de Artes da Universidade de Brasília.
Orientador(a): Prof(a) Dr (a). Rosana de
Castro

Brasília, 2012

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1	Cursos de Pós Graduação em Artes no Brasil	17
Gráfico 1	Região Centro-Oeste	20
Gráfico 2	Região Norte	20
Gráfico 3	Região Nordeste	21
Gráfico 4	Região Sul	21
Gráfico 5	Região Sudeste	22

MEMORIAL

Em maio de 2011, uma chamada para trabalhar em um projeto de extensão intitulado PÉS? atraiu a minha atenção, enquanto eu navegava no site da UnB.

O Projeto PÉS?, a princípio, visava à descoberta da expressão cênica por pessoas com deficiência, por meio de exercícios que envolvem diversas áreas artísticas. Ao final de um ano de projeto, estávamos com o primeiro espetáculo de teatro dança pronto, o Klepsydra¹. Por intermédio dos exercícios propostos em outras áreas artísticas também abordadas no projeto, descobrimos a capacidade e a vontade dos alunos de se expressarem de diferentes formas, o que acabou resultando numa exposição de fotografias montada na entrada do espetáculo. Esses dois eventos fizeram parte da mostra semestral de Artes Cênicas da UnB, o 54 Cometa Cenas.

Além de todas as descobertas e crescimento que o projeto proporcionou e proporciona até hoje, tanto para os alunos e seus familiares quanto para os professores, uma mudança no conceito do que é esse projeto se fez necessária. Tendo em vista que não existe no projeto uma delimitação quanto ao tipo de deficiência com o qual vamos trabalhar, acabamos tendo um grupo de alunos extremamente heterogêneo, que vai de pessoas que não aparentam ter deficiência, por essa afetar a área intelectual, quanto a pessoas que mal se movimentam. Essa heterogeneidade, no início, foi fator dificultador no trabalho dos monitores, que constantemente sentiam necessidade de adaptar a metodologia de ensino usada no projeto e tiveram que começar a buscar bases teóricas que pudessem auxiliá-los no trabalho, o que acabou concretizando o projeto também como um trabalho auxílio de formação de professores. Importante ressaltar que essa mudança de metodologia de trabalho não tinha como foco tornar as atividades propostas menos complexas por julgar que os alunos não seriam capazes de executá-las, mas sim dar a cada um desses alunos as condições necessárias para que todos fossem capazes de executá-las.

Isso serviu de ponta pé inicial para esse trabalho de conclusão de curso: a necessidade de se ter uma formação para professores de artes que trabalham com pessoas com deficiência. A não existência dessa formação na universidade fez com que o próprio projeto se tornasse um projeto de auxílio para a formação de professores durante a graduação.

¹ Klepsydra, ou Clepsidra, é um relógio de água, um dos primeiros sistemas criados pelo homem para medir o tempo. Segue o mesmo princípio da ampulheta.

Então eu comecei a me questionar, se existem tantas leis que asseguram a inclusão da pessoa com deficiência nos mais diversos ambientes, incluindo escola e espaços culturais, locais de ensino da arte, seja ele formal ou não, quem são e onde estão as pessoas pesquisadoras desse assunto? Existe no Brasil artistas/arte educadores preocupados com essa questão?

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
2.1 Um breve histórico sobre inclusão no Brasil	7
2.2 Formação de professores e seus papéis em sala de aula	10
2.3 O ensino da Arte no contexto inclusivo	14
3 METODOLOGIA	16
4 RESULTADOS	17
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
6 REFERÊNCIAS	25
7 APÊNDICES	26
8 ANEXOS	31

1 INTRODUÇÃO

Desde os anos 1960 se fala sobre inclusão no Brasil com as escolas especiais ou salas especiais. Ao longo das últimas três décadas do século XX, o aluno com deficiência foi beneficiado com um ambiente escolar que busca combater a discriminação e quebrar a homogeneização das turmas.

Com a Constituição Federal de 1988, ficou estabelecido o dever do estado em garantir atendimento educacional especial para alunos com deficiência na rede regular de ensino. Nos anos 1990 se instalou, no Brasil, a ideia de escola inclusiva, que teve como consequência o surgimento de leis fundamentadas na ideia de educação para todos. Esse novo marco legal provocou uma demanda por profissionais capacitados para lidar com o aluno com deficiência em suas salas de aula.

No ensino de artes, a inclusão também ocasionou mudanças. Se o professor de artes já precisa lidar com habilidades distintas, a perspectiva de receber em sua sala alunos com deficiência, aumenta a necessidade de capacitação desse profissional para lidar com grupos tão heterogêneos.

Este trabalho de conclusão de curso delimita como objeto de estudo a questão do ensino da arte diante da realidade das escolas inclusivas no Brasil. Percebendo a pouca quantidade de publicações a respeito do tema, optou-se por fazer um levantamento da produção científica dos programas de pós-graduação em artes, mais especificamente das teses e dissertações neles defendidas que abordam a questão da arte inclusão. A partir desse levantamento, tentou-se identificar quem são os autores mais citados como referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Um breve histórico sobre inclusão no Brasil

As transformações sociais das últimas décadas têm como uma de suas consequências a redefinição de alguns conceitos, inclusive no ambiente escolar. O fato de, hoje, aceitarmos a diversidade com mais facilidade, de enxergarmos e aceitarmos melhor as subjetividades, faz com que, na escola, questões como a da inclusão,

especificamente aquelas relacionadas à pessoa com deficiência¹, sejam amplamente discutidas. É como defini Martins (2011):

(...) principalmente nas últimas décadas, a instituição escolar vem sendo desafiada a conseguir uma forma equilibrada que resulte numa resposta educativa comum e diversificada, isto é, que seja capaz de proporcionar uma cultura comum a todos os educandos sob sua responsabilidade, mas que – ao mesmo tempo – respeite as suas especificidades e necessidades individuais. Reconhece-se que a resposta à diversidade se constitui em um dos fatores mais importantes para conseguir um ensino de qualidade, porém, ao mesmo tempo, sabe-se que não é algo fácil de se alcançar. (MARTINS, 2011, p. 17 e 18)

A inclusão no Brasil tem um histórico recente. Ferreira (2006) alerta que nos anos 60 já existiam classes especiais², porém não de forma expressiva. As reformas educacionais dos anos 1970 transformaram a área de educação especial em uma área prioritária nos planos de educação. Em 1978, após a Emenda Constitucional, foi assegurado ao deficiente “... a melhoria de sua condição social e econômica mediante: I – educação especial e gratuita...” (BRASIL, 1978).

É interessante observar que, por mais que a constituição tenha mudado, que várias outras leis beneficiando a pessoa com deficiência tenham sido criadas, desde os anos 1970 já se defendia a ideia de que alunos com deficiência deveriam frequentar as mesmas classes daqueles sem deficiência, sendo as classes/escolas especiais³ voltadas apenas para casos excepcionais. Isso significa que 90% dos alunos com deficiência teriam possibilidade de frequentarem as classes comuns. Infelizmente, Ferreira (2006) mostra que o que ocorreu de fato foram as escolas especiais, filantrópicas, cheias de alunos com deficiência, alunos esses que se enquadravam nos 90% que eram esperados nas salas regulares.

Nos anos 1980, com o processo de abertura democrática no Brasil, novas reformas educacionais foram promovidas, o que permitiu uma revisão de aspectos como processos de organização, gestão e avaliação da escola pública. Nessa revisão, o aluno

¹ Ao nos referirmos às pessoas deficientes nesse trabalho usaremos o termo pessoa com deficiência, por ter sido o termo definido pela Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, apresentada pela ONU em 2006 e aprovada e ratificada pelo Brasil em 2008. Nessa Convenção fica definido como pessoa com deficiência aquelas que “tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

² Ferreira (2006) chama de classes especiais salas exclusivas para alunos com deficiência, mas que funcionavam dentro das redes públicas de ensino regular.

³ Ferreira (2006) mostra que classes/escolas especiais nos anos 70 eram instituições privadas filantrópicas, de caráter multidisciplinar/multiprofissional, reunindo atividades de assistência, reabilitação, saúde e escolarização.

com deficiência foi beneficiado com um ambiente escolar onde a discriminação é criticada, e o processo de homogeneização das turmas é quebrado, contribuindo para uma redução de fluxo desses alunos para as escolas especiais.

Além dessa melhoria promovida nas escolas públicas, o marco significativo na década de 80 foi o ano de 1988 com a aprovação da nova Constituição Federal. A Constituição garantiu no Artigo 206 a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola para todo e qualquer aluno, e afirmou no Artigo 208 o dever do Estado em garantir atendimento educacional especial para alunos com deficiência, e aponta, ainda, que esse atendimento deveria ocorrer na própria rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Com base no artigo 208 da Constituição, Ferreira (2006) ressalta três pontos que se tornaram pontos de discussão quando se fala em inclusão na educação, dentre eles o uso do termo “preferencialmente”. Ele expõe que esse termo permite que surjam dúvidas quanto a como se configura e quem decide essa preferência. Deixa espaço para que as escolas recusem a matrícula de alunos com deficiência alegando não serem as melhores escolas para receber aquele aluno.

Nos anos 1990, as mudanças foram bastante significativas, e foi nesse momento que surgiram leis que são utilizadas até hoje. Pode-se destacar o ano de 1994 como um dos mais importantes, pois foi o ano em que cerca de 80 países assinaram a Declaração de Salamanca. Esta Declaração proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação, e amplia o conceito de necessidades educacionais especiais para qualquer tipo de dificuldade que o aluno apresente, seja ela permanente ou não.

Nesse momento, estava instalada no Brasil a ideia de escola inclusiva, a partir do seguinte princípio:

“Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.”(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5)

Esse foi o pontapé inicial para o surgimento de outras leis fundamentadas na ideia de educação para todos. Entre elas, a Política Nacional de Educação Especial – MEC/1994, LDBEN n 9.394/96 – 1996, Plano Nacional de Educação – 2001, até chegarmos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ratificada pelo Brasil, como emenda constitucional em 2008, onde são apresentadas novas regras e soluções em benefício da pessoa com deficiência, incluindo a educação, como no artigo 24:

“1.Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, (...) (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2008, p.46)

Concluimos este tópico com o histórico feito por Santos (2001) sobre a atenção educacional dada às pessoas com deficiência. A autora divide esse histórico em quatro fases:

1. **Fase de Exclusão:** Nenhuma atenção educacional. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava estas pessoas, então consideradas "possuídas por maus espíritos ou vítimas da sina diabólica e feitiçaria." 2. **Fase de segregação institucional:** Excluídos da sociedade e da família, pessoas deficientes eram geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e tinham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida. 3. **Fase de Integração:** Surgiram as classes especiais dentro das escolas comuns, o que aconteceu não por motivos humanitários e sim para garantir que as crianças deficientes não "interferissem no ensino" ou não "absorvessem as energias do professor" a tal ponto que o impedissem de "instruir adequadamente o número de alunos geralmente matriculados numa classe" (Chambers e Hartman, apud Jönsson, 1994, p.62). 4. **Fase de Inclusão:** Países desenvolvidos como os EUA, o Canadá, assim como Espanha e a Itália foram pioneiros na implantação de classes inclusivas e de escolas inclusivas. (SANTOS, 2011, p. 24 e 25)

2.2 Formação de professores e seus papéis em sala de aula

Com esse panorama histórico da inclusão, podemos perceber que, com o tempo, cresceu o reconhecimento da importância da inclusão e das consequências positivas que essa traz para o educando com necessidades educacionais especiais, que enxerga no convívio do ambiente comum de ensino a oportunidade para o exercício de seus direitos enquanto ser humano.

Martins (2011) aponta a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais ocorrida em 1994 como importante marco para essa mudança de percepção a respeito da inclusão. A autora afirma: “Disseminou-se, a partir dessa conferência, o conceito da *escola inclusiva*, evidenciando uma preocupação com todos os tipos de

peças que se encontravam excluídas da escola: do sexo feminino, pobres, negras, com deficiências ou altas habilidades, entre outros” (MARTINS, 2011, p. 18).

Contudo, ainda existem educadores e pais que defendem o aprendizado em espaços segregados, como nos mostra Teixeira e Nunes (2010). Esses educadores e pais argumentam que a escola regular não tem apresentado resultados positivos nem para os alunos ditos “normais” e, em consequência, também para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Por outro lado, a importância do convívio da pessoa com deficiência em ambiente escolar não segregado está, também, respaldada pela base teórica de Vigotsky, uma vez que essa postula que os processos psicológicos superiores têm sua origem em processos sociais em uma constituição mútua entre fenômenos interpessoais e intrapessoais (FREITAS, 2006), ou seja, “*é na e pela interação social que o homem se constitui enquanto sujeito*” (GÓES, 1996 apud FREITAS, 2006, p.163).

Importante frisar que, ao defender a ideia de iguais direitos à pessoa com deficiência, seja esse direito referente a frequentar a escola regular ou a qualquer outro direito que a pessoa com deficiência tenha enquanto cidadão, não está sendo defendida a ideia de que todos somos iguais ou que a pessoa com deficiência quer ser vista como igual a todo mundo. É preciso saber quando reconhecer a diferença e quando reconhecer a igualdade.

Lembramos que todos nós somos diferentes. Mas TODOS nós somos iguais em direitos e deveres. Contudo, tratar os diferentes com igualdade pode ser tão cruel, excludente, ameaçador, descaracterizador e desumanizante quanto negar-lhes o direito à igualdade. Cabe-nos tratar os diferentes com respeito, ou seja, temos de tratar a todos os humanos, independentemente de sua cor, etnia, aparência física ou religião, com igualdade, equidade e legitimidade. (TEIXEIRA E NUNES, 2010, p. 14).

Porém, importante ressaltar, como nos mostra Martins (2011), que não basta apenas que o aluno esteja fisicamente dentro de sala de aula, é preciso também:

- Que o governo adote, efetivamente, políticas inclusivas e não apenas divulgue, através dos diversos meios de comunicação, que está promovendo a inclusão escolar e que, em decorrência disto, as escolas estão receptivas para receber a todos os educandos, sem exceção.
- Buscar formas a fim de contribuir para mudar a escola, para torna-la receptiva às necessidades de todos os alunos.
- Ajudar os professores a refletir e a aceitar a sua responsabilidade quanto à aprendizagem de todos os educandos, colaborando assim para prepara-los para ensinar àqueles que são comumente excluídos das escolas, por qualquer razão.
- Propiciar o envolvimento dos vários elementos que constituem a escola – do porteiro ao diretor – no processo inclusivo.
- Possibilitar que os educandos com necessidades especiais, efetivamente, possam se sentir parte integrante daquele ambiente

educacional, aceitos e apoiados por seus pares e pelos demais membros da escola. (MARTINS, 2011, p.19).

Entendendo todos os pontos citados por Jiménez como igualmente importantes para que a inclusão seja de fato efetiva, vamos nos ater no momento, por questões de interesse deste trabalho, na questão do professor.

A Declaração de Salamanca (1994) reserva um tópico inteiro para tratar da questão do recrutamento e do treinamento de educadores, e discorre a respeito do assunto em nove diferentes itens.

Nesses itens, a universidade é apontada como agente majoritário para o desenvolvimento da educação especial. Dentre os vários motivos para que ela seja assim classificada, está o fato de ser nela que se dá início o processo, que deve ser contínuo, de formação do professor. É durante a graduação que o professor começa a entender e aprender as habilidades necessárias para que possa responder às necessidades educacionais de cada aluno, e começa a se preparar para lidar com ambientes educacionais diferentes. Aponta, também, que é importante para o professor em formação entender a importância de promover no sistema de ensino o contato dos alunos com pessoas com deficiência que são bem sucedidas, para que os alunos enxerguem nesse contato a possibilidade de serem bem sucedidos. A esperança é a de que, no futuro, esses alunos estejam à frente de modelamentos de políticas inclusivas que irão beneficiar os novos alunos. Além disso, o treinamento eficaz do professor é importante para que esse se sinta autônomo para interferir e adaptar o currículo escolar, com base em seus conhecimentos, para que esse melhor atenda as necessidades de cada aluno.

As proposições da Declaração de Salamanca sobre universidades e professores são reiteradas por Gonzáles, que afirma:

As universidades precisam assumir, de forma cada vez mais efetiva, o seu papel de formadoras de profissionais de ensino para atuar frente à diversidade do alunado, nos diversos níveis de ensino. Essa formação, no entanto, não deve se esgotar na graduação, mas ser um *continuum*. Ou seja, não deve se esgotar na etapa inicial, mas ser empreendida sem interrupções, incluindo dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes relacionadas ao processo de atenção à diversidade dos alunos (MARTINS, 2011, p.21).

É comum que surjam medos, anseios e dúvidas para os professores que precisam lecionar em turmas tão heterogêneas, principalmente para aqueles que não tiveram em sua graduação uma base a respeito desse tópico. E, como afirma Ferreira (2006), parece que a situação de professores que não tiveram essa base é a situação da maioria, ele

coloca: “é consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos detentores de direitos e deveres na chamada sociedade do conhecimento”. E foi pensando nesses medos e dúvidas que podem surgir que Ana Rita de Paula⁴ desenvolveu uma cartilha chamada Educação Inclusiva – Um guia para o professor, onde ela aborda, de forma didática, tópicos relacionados ao professor diante de uma escola inclusiva.

Um dos tópicos abordados é sobre a necessidade do professor ter ou não acesso a um diagnóstico clínico do aluno com deficiência. Para comentar essa questão, a autora coloca que a deficiência tem faces em diversos campos, entre eles o campo da saúde e o da educação. Quando o diagnóstico propicia o diálogo entre essas duas áreas, como por exemplo, a área da saúde desenvolvendo recursos específicos para a melhoria do desenvolvimento global do aluno, então o diagnóstico é válido. Por outro lado, se esse se tornar um determinante para a decisão de se o aluno vai ou não frequentar a escola regular, então esse já não se mostra tão válido assim. Na escola, o que o aluno precisa é de uma intervenção pedagógica. Reiterando esse tópico, se faz importante frisar que o professor não tem qualquer obrigação em ser um especialista em todos os tipos de deficiência para ser considerado apto a ensinar. Relembrando o que foi colocado na Declaração de Salamanca, todos os indivíduos são diferentes, uma boa formação de professores é aquela que oferece base para o professor para que esse saiba analisar essas diferenças e, a partir de seus conhecimentos, possa intervir pedagogicamente. (PAULA, 2007).

Dito isso, vale ressaltar que o fato do professor ter tido base na graduação em estudos sobre o ensino para alunos com deficiência, cursos de atualização são sempre necessários, a formação do professor é uma formação continuada. E, assim como dito anteriormente, a autora também coloca que as universidades são as maiores responsáveis pela formação de profissionais à luz da inclusão, além de ser dever das Secretarias de Educação oferecer a formação continuada dos professores que já estão

⁴ Ana Rita de Paula é uma psicóloga diagnosticada com uma rara deficiência congênita progressiva que a fez parar de andar aos oito anos. Ela é reconhecida por, desde 1980, estar à frente da luta em defesa dos direitos e da dignidade das pessoas com deficiência. Tendo sido a fundadora de grupos que buscam conscientizar a sociedade a respeito do tópico, organizando palestras, seminários e encontros, desenvolvendo projetos, realizando pesquisas e publicações que auxiliam substancialmente programas e projetos governamentais e não governamentais, além de escrever cartilhas de esclarecimento a respeito da educação inclusiva junto ao MEC e outras instituições.

atuando na área. Uma vez que se aceita que a formação é contínua, entende-se que o professor não precisa concluir uma formação para ter contato com os alunos com deficiência, muita coisa pode ser ensinada e aprendida na prática. Também não é necessário que o professor saiba previamente as características específicas dos alunos com deficiência com quem terá contato, toda turma, independente de ter alunos com deficiência ou não, apresenta características heterogêneas, uma vez que somos todos diferentes, se não temos contato com as características de todos os alunos previamente, não tem porque termos com alguns só por esse apresentar uma deficiência. A ideia defendida pela autora é a de que o professor precisa demonstrar interesse por todos os alunos igualmente, e se um atendimento individualizado se fizer necessário, esse deveria ser oferecido pela própria escola, no contra turno no aluno, em uma sala especial e com um professor especializado, pois esse vai saber tratar questões de necessidades específicas.

Interessante apontar, ainda a respeito da cartilha de Ana Rita de Paula, que a autora se preocupou em questionar a alguns professores suas opiniões a respeito da inclusão, e diante de respostas como: “Falta conhecimento ou cursos para que os professores saibam como adequar sua metodologia de acordo com as necessidades dos alunos” (PAULA, 2007, p.10), a autora conclui que os professores apontam aspectos que, se aprofundados, propiciariam uma educação mais segura, valorizada e respeitosa para todos os alunos, se aproximando do conceito de educação inclusiva.

2.3 O ensino da Arte no contexto inclusivo

O ensino da arte faz com que o aluno estimule e trabalhe certas habilidades que outras disciplinas talvez não necessitem trabalhar para que o ensino seja efetivo como, por exemplo, o manuseio de diversos instrumentos, o que implica em uma certa coordenação motora, o tempo de atenção, o conhecimento que o aluno traz a respeito da história da arte, entre outros. Como essas habilidades estão presentes em cada aluno em quantidades e formas diferentes, isso faz com que o cotidiano do professor de artes já seja em meio a um grupo altamente heterogêneo, e com a inclusão esse grupo está ficando ainda mais heterogêneo.

Como já vimos, algumas escolas têm dificuldade em se tornarem escolas inclusivas não por não aceitarem os alunos com deficiência, mas por não conseguirem manter esse aluno na escola, inclusive com a oportunidade de terem sucesso. Isso ocorre

também dentro das salas de aula das disciplinas específicas, o professor de artes, por exemplo, tem sentido necessidade de "prover recursos ou atenção especial para o atendimento das especificidades de cada aluno no campo da linguagem, motricidade, mobilidade, acesso ao conhecimento e produção artística" (REILY, 2010, p. 86). Porém, apesar dessa necessidade, ele tem dificuldades de executá-la, uma vez que o tempo que dispõem junto com os alunos é curto em comparação com o tempo que professores de outras disciplinas possuem.

Reily (2010) aponta que o aluno do curso de licenciatura em artes é quem está buscando conhecimento que o auxilie a atuar nessa realidade escolar heterogênea. Ao entrar em contato com essa realidade nas disciplinas de estágio supervisionado, o aluno vai atrás de literatura que possa auxiliá-lo a compreender as especificidades dos estudantes, porém, também cabe ao professor da graduação trabalhar em pesquisas que auxiliem o aluno a fazer uma relação entre a educação para o aluno com necessidades educacionais especiais e o ensino das artes, de maneira que o curso contemple a demanda das salas de aula.

Um ponto dificultador para a preparação do aluno de graduação para a aula de arte inclusiva, tanto para ele quanto para o professor da graduação, é a escassa e recente literatura na área. Reily (2010) afirma que não chega a uma dezena o número de livros publicados no Brasil que abordam os fazeres em artes plásticas com pessoas com deficiência. Existe um número maior de publicações de artigos na área feita por profissionais que tiveram experiências bem sucedidas, em sua maioria em espaços informais do ensino de arte, porém essas publicações estão diluídas e não organizadas, comprometendo sua divulgação.

Essa falta de preparo do professor faz com que, muitas vezes, ele duvide da capacidade expressiva dos alunos com deficiência e acabe oferecendo-lhes tarefas que não contribuem para o desenvolvimento criativo dos alunos. Em consequência disso, o trabalho em artes acaba apresentando um viés de terapia ocupacional, dando suporte apenas ao trabalho artesanal. Reily (2010) aponta que "é preciso incentivar a produção de conhecimento que traga suporte para o professor de arte que atua com um alunado altamente heterogêneo, de modo a servir de apoio para a escola no seu processo de aprendizagem, sem o viés clínico" (p.90).

Importante salientar que todos esses pontos que precisam ser trabalhados, melhorados e pensados a respeito do ensino de arte na escola, ou seja, o espaço formal

de ensino, também precisam ser pensados quando falamos do ensino informal de artes, que inclui os espaços de museus e ateliês.

3 METODOLOGIA

Como pôde ser visto no breve histórico sobre a inclusão, existem diversas leis em vigor no Brasil que garantem a entrada e a permanência das pessoas com deficiência nas escolas, garantindo assim o seu direito à educação. Essas leis mudaram o ambiente escolar, tornando-o ainda mais heterogêneo. Sendo assim, se existem tantas leis assegurando a inclusão dessas pessoas com deficiência em ambientes onde o ensino da arte está presente, sejam este ambiente formais ou não, consideramos pertinente questionar quem são e onde estão as pessoas pesquisadoras desse assunto? Existem, no ambiente acadêmico brasileiro, artistas arte/educadores preocupados com essa questão?

Como forma de tentar responder a essas questões, foi feito um levantamento das teses e dissertações publicadas com a temática da arte inclusão pelos cursos de pós-graduação em artes das universidades brasileiras.

Para que esse levantamento fosse feito, era preciso escolher os descritores que seriam utilizados na pesquisa e a base de dados a ser utilizada. Como descritores foram definidos dois termos: Arte Inclusão e Arte Educação Especial. Para base de dados, a princípio pensou-se em utilizar o Google Acadêmico, uma vez que essa seria a base mais acessível para qualquer pessoa que quisesse usar este trabalho como referência. Porém, os números para cada descritor eram muito altos, para Arte inclusão encontrou-se 75.000 resultados e para Arte Educação Especial 190.000. Analisar essa quantidade de resultados dentro do tempo disponível para a realização deste TCC não seria possível, então, outro recorte fez-se necessário.

Optamos por trabalhar com a base de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Mesmo utilizando uma nova base de dados, a primeira pesquisa geral feita na CAPES apresentou elevados resultados, apesar de os números serem consideravelmente menores em relação à primeira pesquisa: Arte Inclusão com 260 e Arte Educação Especial com 265.

Sendo assim, pensando em um novo recorte, foi feito primeiro um levantamento de quais universidades brasileiras possuem programa de pós-graduação em artes. Com base nesse resultado, foi feita uma pesquisa na base de dados da CAPES onde, no campo “assunto”, foram colocados os descritores propostos e no campo “instituição” foi

colocado o nome de cada uma das universidades que apareceram indicadas na pesquisa de programas de pós-graduação em artes.

Gerados os resultados, as teses em artes visuais foram reunidas e foi feito um reconhecimento dos autores mais citados nas referências bibliográficas de cada uma, de forma a identificar quem já tem trabalhos desenvolvidos na área, facilitando futuros trabalhos de pesquisa com a temática de arte inclusão.

4 RESULTADOS

O primeiro levantamento feito foi o das universidades brasileiras que possuem programas de pós-graduação em artes, entendendo como artes os cursos de artes visuais ou plásticas, teatro, música e dança. Como resultado, obtivemos a Tabela 1:

Região	Quantidade	IES	Programa	P	M	D
Norte	02	UEA	Letras e Artes	x	—	—
		UFPA	Artes	—	x	—
Nordeste	09	UFBA	Dança	—	x	—
			Artes Cênicas	—	x	X
			Artes Visuais	—	x	—
			Música	—	x	X
		UFPB	Artes Visuais	—	x	—
			Música	—	x	—
		UFRN	Artes Cênicas	—	x	—
Centro Oeste	6	UNB	Artes	—	x	X
			Música	—	x	—
		UFG	Arte e Cultura Visual	—	x	X

			Música	—	x	—
Sudeste	31	UFES	Artes	—	x	—
		UFMG	Artes	—	x	X
			Música	—	x	—
		UFU	Artes	—	x	—
		UERJ	Artes	—	x	—
		UNIRIO	Artes Cênicas	—	x	X
			Música	—	x	X
		UFRJ	Artes Visuais	—	x	X
			Música	—	x	—
		UFF	Ciências da arte	—	x	—
		FASM	Artes Visuais	—	x	—
		USP	Artes Cênicas	—	x	X
			Artes Visuais	—	x	X
			Música	—	x	X
		UNESP	Artes	—	x	X
			Música	—	x	X
		UNICAMP	Artes Visuais	—	x	X
			Artes da Cena	—	x	X
			Música	—	x	X
		UFPR	Música	—	x	—
		UFPEL	Artes Visuais	—	x	—
			Artes			

Sul	12	UFSM	Visuais	–	x	–
		UFRGS	Artes Cênicas	–	x	–
			Artes Visuais	–	x	X
			Música	–	x	X
		UDESC	Artes Visuais	–	x	–
			Música	–	x	–
			Teatro	–	x	X
Totais	60	–	–	1	40	19

Tabela 1 - Cursos de Pós Graduação em Artes no Brasil

IES = Instituição de Ensino Superior

P = Mestrado Profissional

M = Mestrado

D = Doutorado

Essa tabela nos mostra que atualmente, no Brasil, existe um total de sessenta (60) cursos de pós-graduação em artes, sendo que mais da metade desses programas, especificamente trinta e um (31), estão concentrados na Região Sudeste. Apenas um desses sessenta apresenta o chamado mestrado profissional, todos os outros se dividem entre mestrado (40) e/ou doutorado (19).

Feito este levantamento, deu-se início a pesquisa na base de dados da CAPES para buscar as teses de cada uma dessas universidades que apresentavam um dos dois descritores apontados: Arte Inclusão e Arte Educação Especial. Essa pesquisa gerou resultados muito amplos (ver Apêndice A), uma vez que a ferramenta utilizada trouxe as teses e dissertações de todas as áreas de conhecimento das instituições pesquisadas que apresentaram um dos descritores nos campos título, palavras-chave e resumo.

Aproveitando estes dados, foram gerados gráficos que possibilitam a análise comparativa da quantidade de trabalhos publicados por área de conhecimento.

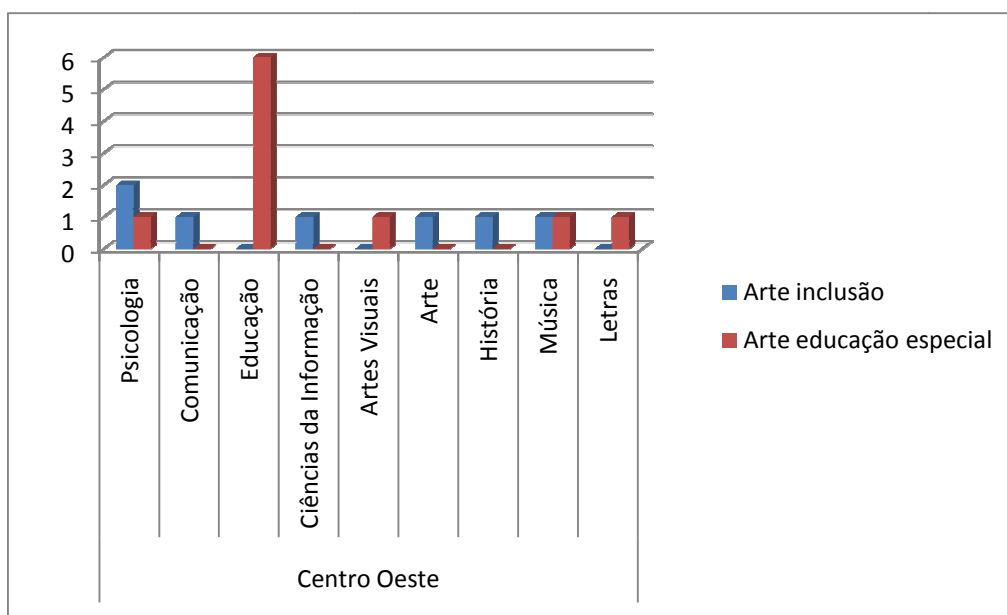


Gráfico 1. Região Centro-Oeste

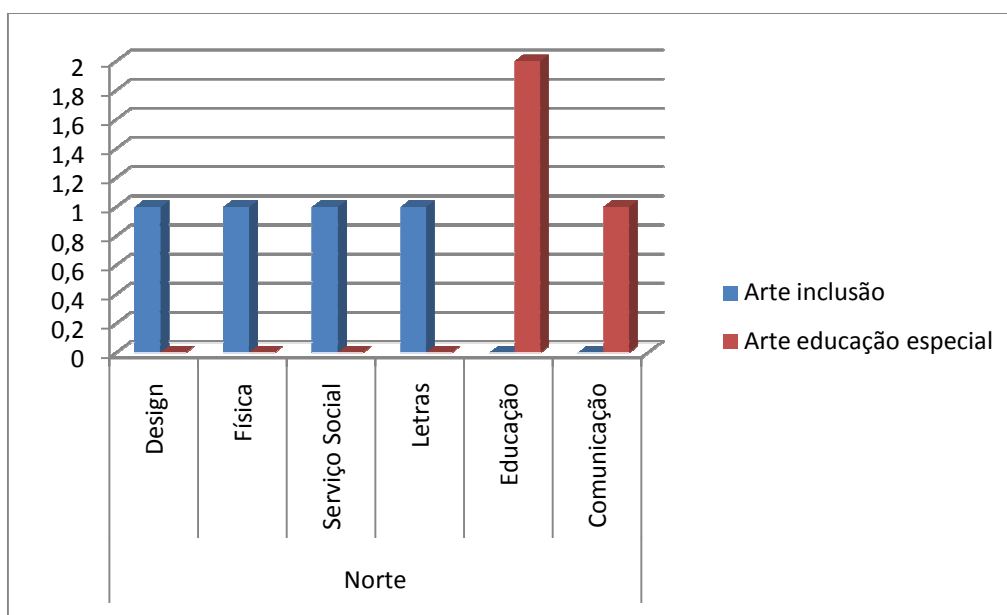


Gráfico 2. Região Norte

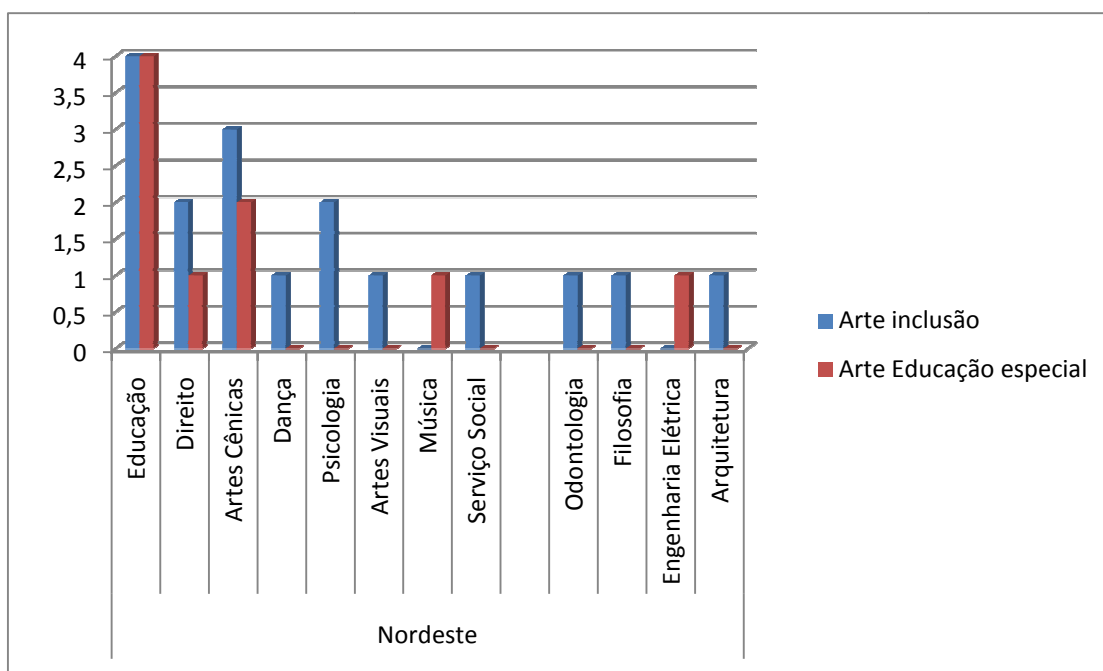


Gráfico 3. Região Nordeste

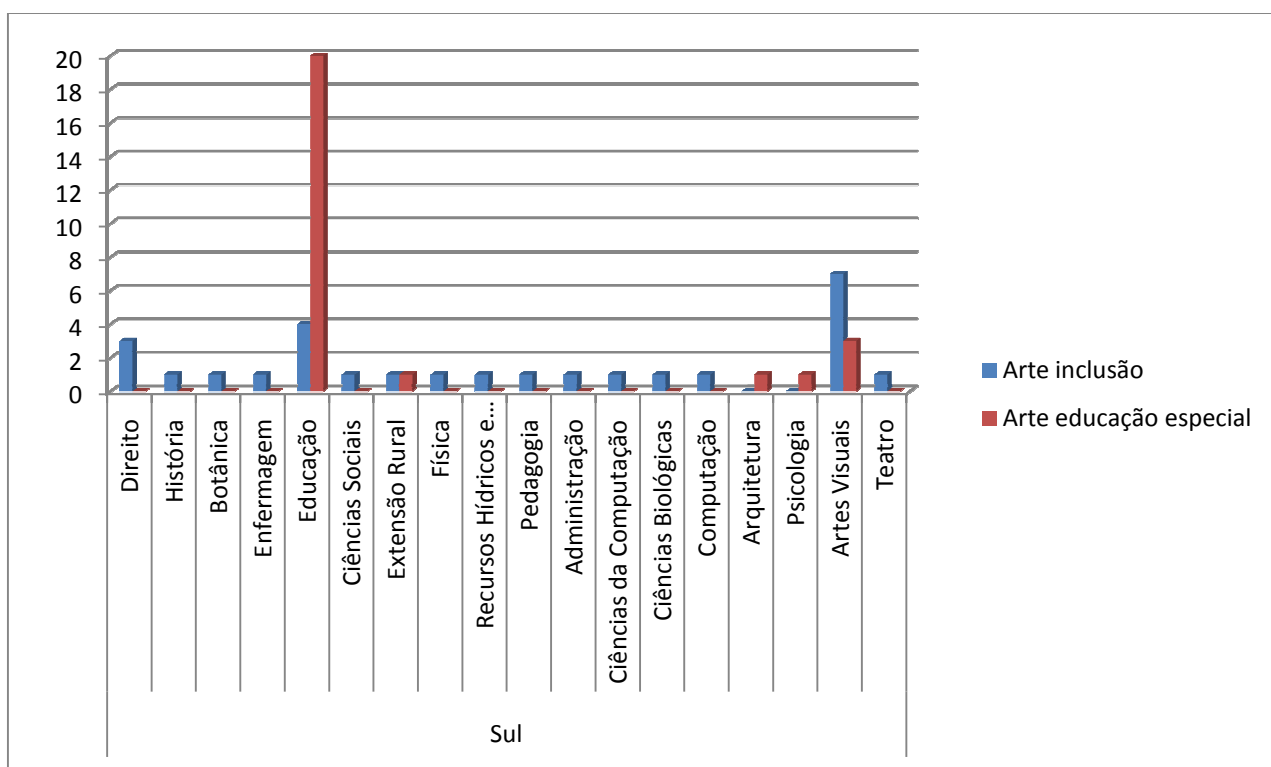


Gráfico 4. Região Sul

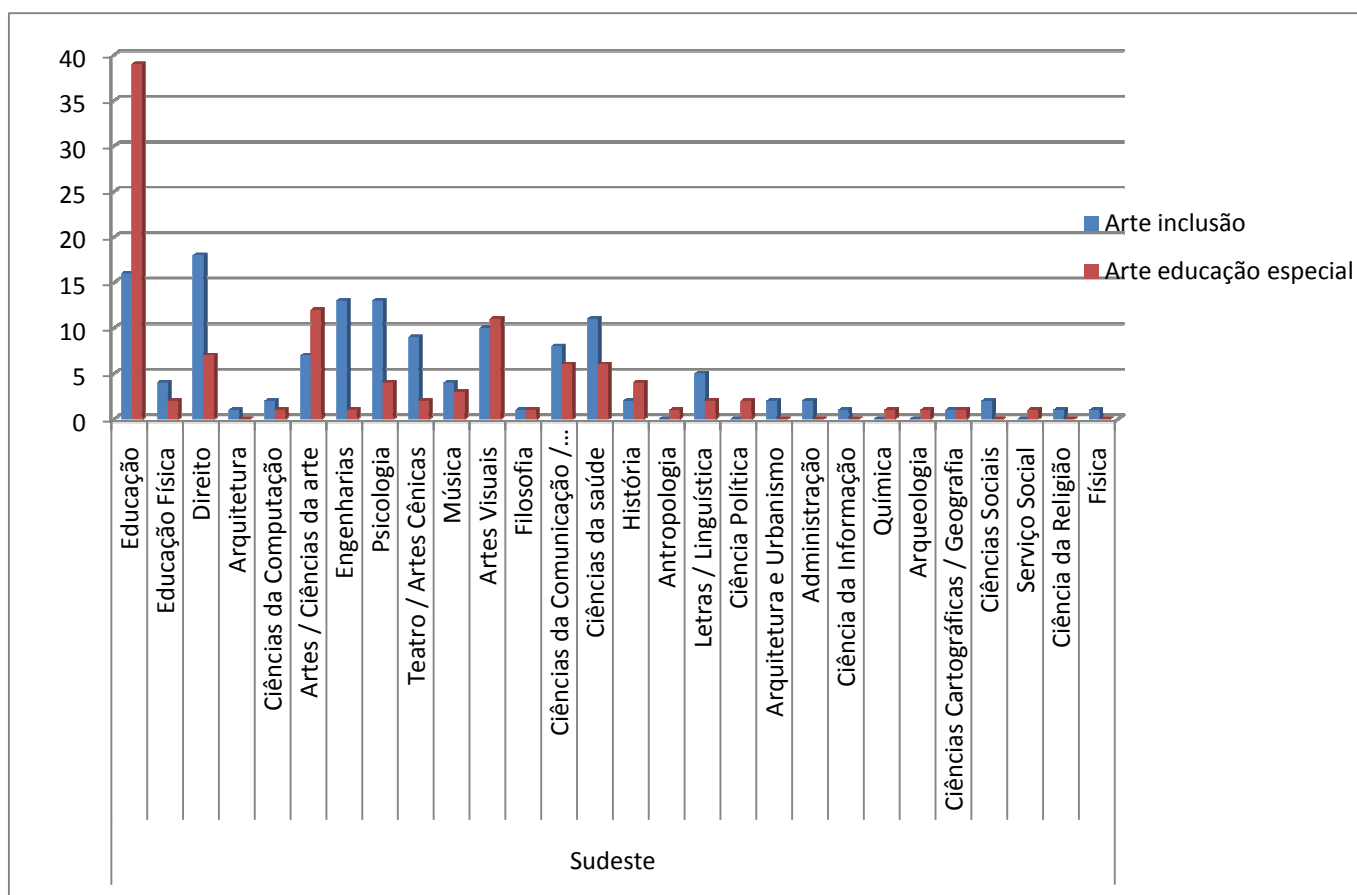


Gráfico 5. Região Sudeste

Com base nos gráficos por região, percebemos que a região Sudeste é a que mais apresenta trabalhos relacionados à inclusão. Em todas as regiões, a área de conhecimento com mais teses e dissertações segundo os descritores é a educação, sendo o descritor Arte Educação Especial o mais frequente, apesar de, como vimos na fundamentação teórica, o termo inclusão ser mais utilizado entre os teóricos.

Teses e dissertações na área das artes foram mais frequentes nas Regiões Nordeste e Sul, sendo que especificamente a área de artes visuais aparece em segundo lugar, logo após a área de educação, na região Sul.

Importante salientar que na busca por assunto foi utilizada a opção de busca “todas as palavras”, o que significa que, no resultado, foram apresentados os documentos que continham todas as palavras do descritor, juntas ou separadas. Como consequência disso, muitos trabalhos que não tratavam especificamente da questão da inclusão da pessoa com deficiência foram contabilizados, como, por exemplo, trabalhos que tratavam da inclusão da tecnologia no ensino da arte, inclusão da cultura negra africana na arte, inclusão do ensino da arte na educação ambiental, entre outros.

A partir daí, todos os resumos das teses e dissertação da área de artes visuais foram lidos e, apenas aqueles que tratavam da pessoa com deficiência foram separados para que fosse feita uma análise das referências bibliográficas utilizadas. A partir dessa análise foi possível identificar quem são as pessoas que mais pesquisaram o assunto e que estão sendo utilizadas como referência na área.

Em relação ao ensino de arte, independente de ser ensino inclusivo ou não, em espaços formais ou informais, a autora mais citada é Ana Mae Barbosa, chegando a ter sete trabalhos de sua autoria citados nas teses. Já na questão específica do ensino da arte para pessoas com deficiência, a autora mais citada é Lúcia Helena Reily, doutora em Psicologia Escolar e docente da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP. Reily cita Maria de Fátima Reipert de Godoy como uma pesquisadora de peso para trabalhos na área de arte inclusão, especialmente para o ensino da arte para pessoas com deficiência auditiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Particularmente, acredito que me enquadro na estatística de Reily quando essa afirma que, atualmente, os alunos da graduação é que procuram o conhecimento a respeito do ensino da arte no contexto inclusivo. Meu primeiro contato com pessoas com deficiência não foi na etapa dos estágios supervisionados, mas sim em um projeto de extensão de ação contínua da Universidade de Brasília para o qual me candidatei.

Uma diferença entre ter contato com esse público no estágio supervisionado ou em um projeto de extensão é o fator surpresa. Antes do primeiro contato em sala de aula, não é possível saber como vai ser sua turma, quem serão os alunos. Já na extensão, eu entrei sabendo com qual público iria lidar, mas nem isso amenizou o impacto ao ver os alunos.

Ao longo do trabalho, aprendi que esse impacto é normal, assim como é normal estranhar algo que não faz parte do nosso cotidiano. Porém, dessa situação, tirei minha primeira lição, e acabei percebendo, durante minhas pesquisas, que esse mesmo aprendizado estava presente na fala de muitos pesquisadores. A pessoa com deficiência sabe que é deficiente, e é ela quem melhor vai orientar a respeito da melhor forma de trabalhar com ela. Não é preciso ter vergonha de perguntar quais os limites da pessoa, o que ela consegue fazer e o que não consegue, se ela precisa de ajuda ou não, etc. Por

outro lado, é preciso tomar cuidado ao ajudar a pessoa com deficiência para não acabar fazendo tudo no lugar da pessoa, incluir é dar condições para que a pessoa com deficiência seja autônoma, o máximo possível.

A partir dessas dificuldades em sala de aula, fui em busca de conhecimentos teóricos que pudessem me auxiliar. A dificuldade em encontrar este conhecimento sistematizado, motivou a escolha do tema desta pesquisa.

Para minha surpresa, a quantidade de trabalhos produzidos pelos pesquisadores dos programas de pós-graduação em artes no Brasil, lugar privilegiado para produção desse conhecimento, é menos representativa do que o esperado. Aparentemente a questão da inclusão do aluno com deficiência não está sendo considerada relevante enquanto problema de pesquisa na área. Com base nos resultados encontrados, podemos observar que a área de educação tem se debruçado com mais frequência sobre o tema.

Reily observa que existe uma quantidade de experiências profissionais relatadas de forma dispersa, o que talvez possa ser identificado em uma pesquisa que utilize como fonte de informação os artigos dos periódicos científicos em artes. Esse pode ser um desdobramento deste primeiro projeto.

Outro desdobramento possível é o levantamento de dados no diretório de grupos de pesquisa brasileiros mantido pelo CNPq, que permite identificar a existência de grupos de pesquisa dedicados ao tema da arte inclusão, bem como sua vinculação institucional.

Do ponto de vista da literatura, essa pesquisa limitou-se à produção nacional, o que aponta para a necessidade de ampliar seu escopo incluindo uma análise do estado da arte em outros países.

No entanto, consideramos que atingimos o objetivo proposto para este trabalho, limitado por questões temporais e por ser a primeira experiência de sistematização de resultados de pesquisa da autora.

6 REFERÊNCIAS

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo n 186, de 09 de julho de 2008: Decreto n 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

Declaração de Salamanca. In: *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco / Ministério da Educação e Ciência, 07-10/06/1994 (Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade).

FERREIRA, Júlio Romero. *Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras*. In: RODRIGUES, David. (Org.) *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão. *A Formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo*. In: RODRIGUES, David. (Org.) *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araujo Ramos. *Inclusão escolar: algumas notas introdutórias*. In: MARTINS, Lúcia de Araujo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; DE MELO, Francisco Ricardo Lins Viera (Org.) *Inclusão: compartilhando saberes*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

NUNES, Liliane; TEIXEIRA, Josele. *Avaliação inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada*. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010.

PAULA, Ana Rita de. *Educação inclusiva: um guia para o professor*. São Paulo: SORRI – BRASIL, 2006.

REILY, Lucia. *O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão*. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n.80, p. 84 – 102, jan – abr. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SANTOS, Rosângela Pires dos. *Educação inclusiva*. São Paulo: ieditora, 2006.

7 APÊNDICE

Apêndice A - Publicações que apresentam os descritores Arte Inclusão e/ou Arte Educação especial

Região	Universidade / Faculdade	Quantidade de trabalhos segundo o descritor Arte inclusão	Área de publicação	Quantidade por área	Quantidade de trabalhos segundo o descritor Arte Educação Especial	Área de publicação	Quantidade por área
Centro Oeste	Universidade de Brasília - UnB	4	Psicologia	2	4	Psicologia	1
			Comunicação	1		Educação	2
			Ciências da informação	1		Artes Visuais	1
	Universidade Federal de Goiás - UFG	3	Arte	1	6	Educação	4
			História	1		Letras e Linguística	1
			Música	1		Música	1
Norte	Universidade do Estado do Amazonas - UEA	_____	_____	_____	_____	_____	_____
	Universidade Federal de Pernambuco – UFPA	4	Design	1	3	Educação	2
			Física	1		Comunicação	1
			Serviço Social	1			
			Letras	1			
Nordeste	Universidade Federal da Bahia –UFBA	11	Educação	2	5	Música	1

			Direito	1		Educação	1
			Artes Cênicas	3		Artes Cênicas	2
			Dança	1		Direito	1
			Psicologia	2			
			Artes Visuais	1			
			Arquitetura	1			
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - UFPB	4	Serviço social	1	3	Engenharia Elétrica	1
			Direito	1		Educação	2
			Odontologia	1			
			Filosofia	1			
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	2	Educação	2	1	Educação	1
Sul	Universidade Federal do Paraná - UFPR	6	Direito	3	5	Educação	5
			História	1			
			Botânica	1			
			Enfermagem	1			
	Universidade Federal de Pelotas - UFPEL	1	Ciências Sociais	1	1	Educação	1
	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	3	Extensão Rural	1	6	Extensão Rural	1
			Educação	2		Educação	5
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	9	Física	1	11	Educação	9
			Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental	1		Arquitetura	1
			Pedagogia	1		Psicologia	1
			Educação	2			

			Administração	1			
			Ciência da Computação	1			
			Ciências Biológicas	1			
			Computação	1			
	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	8	Artes Visuais	7	3	Artes Visuais	3
			Teatro	1			
Sudeste	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	4	Educação	3	3	Educação	3
			Educação Física	1			
	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	5	Direito	3	6	Artes	2
			Arquitetura	1		Educação	4
			Ciências da Computação	1			
	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	4	Engenharia Elétrica	3	2	Educação	2
			Psicologia	1			
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	1	Educação	1	5	Educação	4
						Direito	1
	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO	5	Teatro	4	2	Música	1
			Enfermagem	1		Teatro	1
	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	18	Artes Visuais	3	10	Medicina	1
			Educação	3		Educação	3
			Música	1		História	1

		Teatro	5		Comunicação	1
		Filosofia	1		Música	1
		Comunicação	1		Ciências da Computação	1
		Psicologia	1		Antropologia	1
		Engenharia Elétrica	1		Enfermagem	1
		Ciência e Saúde	2			
Universidade Federal Fluminense - UFF	3	Psicologia	2	6	Letras	1
		Ciências da Arte	1		Educação	2
					Engenharia de Produção	1
					Ciência Política	2
Faculdade Santa Marcelina - FASM	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Universidade de São Paulo - USP	67	Artes Visuais	6	52	Artes Visuais	10
		Educação	6		Filosofia	1
		Ciências da Comunicação	6		Ciências da Comunicação	4
		Ciências da Computação	1		Educação	11
		Direito	14		Química	1
		Ciências da Saúde	1		Ensino de Ciências	2
		Medicina	1		Enfermagem	1
		Letras	3		Psicologia	4
		Arquitetura e Urbanismo	2		Letras	1
		Engenharia	4		Ciências Odontológicas	1
		Enfermagem	1		Arqueologia	1
		História	2		Artes Cênicas	1
		Psicologia	8		Educação Física	1
		Design	1		Direito	6
		Administração	2		Matemática	2
		Gerontologia	1		História	2
		Ciência da Informação	1		Fonoaudiologia	2
		Serviço Social	2		Serviço Social	1
		Nutrição	1			

			Ciência da Religião	1			
			Fonoaudiologia	1			
			Física	1			
			Ciências Sociais	1			
Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	13	Psicologia		1	14	Artes	10
			Comunicação	1		Geografia	1
			Direito	1		Educação	1
			Artes	4		Comunicação	1
			Engenharia Elétrica	2		Música	1
			Educação Física	1			
			Saúde Coletiva	1			
			Odontologia	1			
			Ciências Cartográficas	1			
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp	15	Educação		3	10	História	1
			Engenharia Civil	2		Educação	7
			Engenharia Mecânica	1		Educação Física	1
			Música	3		Artes Visuais	1
			Ciências Sociais	1			
			Letras	1			
			Linguística	1			
			Artes	2			
			Artes Visuais	1			

8 ANEXOS

ANEXO A – Matéria a respeito do Projeto PÉS? publicada na edição especial da revista Darcy n. 10 – Abril e Maio de 2012

UnB NECESSÁRIA



COREOGRAFIA DO POSSÍVEL

Sempre às quartas e aos sábados, estereótipos são desafiados durante duas horas pela turma do projeto *Pés?*. Ali, oito bailarinas especiais dançam, brincam e sorriem. Elas transcendem limites pela arte, orientadas por cinco extensionistas da Universidade de Brasília.

Thainá Araújo, 18 anos, já não sente o típicio frio na barriga que geralmente precede uma performance pública. “Se eu não me olho no espelho, não percebo quando faço algo errado e assim não me sinto ridícula”, conta a moça, portadora de uma doença congênita rara no Brasil, a Síndrome de Kabuki (SK). O nome, apropriado do teatro clássico japonês, se deve à semelhança entre a maquiagem dos atores e a fisionomia característica de quem tem o distúrbio.

Para Thainá, as dificuldades de movimentação e o déficit intelectual causados pela síndrome já não representam impedimentos. “Acho que ninguém deve deixar de fazer o que gosta porque tem um problema”, acredita Thainá, que participa do projeto desde o ano passado. Durante os ensaios, balões, massa de modelar e barbante são instrumentos que auxiliam na decomposição dos movimentos. Cada dan-

çante chega ao projeto com habilidades corporais próprias, que são chamadas pontos de eficiência. A partir deles, os instrutores criam algo interessante de ser visto em cena. “É importante descobrir como eles se movimentam para saber o que podemos exigir deles”, explica a estudante de Artes Visuais Clara Braga, 23 anos, monitora do *Pés?* desde o semestre passado.

“A dança é a materialização da poesia no corpo”, explica o coordenador do *Pés?*, Rafael Tursi, 28 anos, mestrando em Artes. A atividade de extensão nasceu da cabeça dele. No ano passado, Tursi fez um laboratório de Teatro-Dança realizado como parte de seu trabalho de conclusão de curso em Cênicas. Este ano partiu para o mestrado no mesmo tema e decidiu transformar as oficinas em um projeto permanente.

“Sou pessoa de dentro pra fora. Minha be-

leza está na minha essência e no meu caráter. Acredito em sonhos, não em utopia. Mas quando sonho, sonho alto”. Nem todas as palavras do poema de Tati Bernardi soam compreensíveis para os ouvintes quando proferidas por Marina Anchises, 22 anos.

A jovem moradora de Taguatinga tem dificuldade na fala em razão da paralisia cerebral. “A ideia era que os espectadores se sentissem como eu me senti. Porque ninguém me deu legenda para compreendê-la quando conheci a Marina”, explica Tursi sobre uma das cenas do espetáculo montado para mostrar os resultados do Projeto.

Na apresentação, que estreou no 1º Encontro TransArte, na Universidade, em novembro passado, pessoas com paralisia cerebral, deficiência múltipla, síndrome de Kabuki e tetraparesia (paralisia incompleta de nervo ou músculo dos membros superiores e inferiores) exploram limites em busca de uma poesia corporal. “Perdi a vergonha de falar em público”, diz Marina, que também é cadeirante devido à falta de sustentação no quadril. Sentada na cadeira de rodas com o desenho de uma borboleta roxa, ela compara a dança a um voo. E alto, tal como os sonhos do poema com o qual se identificou.



Professor e aluna: Tursi ergue a cadeirante Marina em passo de tango



Ensino e aprendizado: Clara, extensionista, brinca com Kelly, que tem deficiência cerebral

"No início eu ficava meio assustada, não sabia nem por onde começar. A gente fica muito tempo se perguntando como tratá-los e, na verdade, não deveria existir esta preocupação, porque eles sabem que são deficientes", explica a extensionista Clara.

Essa também foi a impressão da estudante de Artes Cênicas - Bacharelado Ana Luísa Faria, 32 anos, quando começou a trabalhar no projeto em agosto do ano passado. "Todo corpo tem expressividade, o desafio é buscar isso fora dos cânones teóricos que são pensados para os andantes. Temos que virar a teoria de cabeça para baixo."

Graduada em Direito, Ana Luísa nem imaginava dar aulas quando decidiu estudar Teatro. Hoje, devido à experiência com o projeto, planeja cursar a dupla-habilitação em Licenciatura. "É menos tradicional trabalhar dança com deficientes, então talvez isso influencie quando estiver ensinando pessoas que não têm deficiência", considera.

PASSOS

Quando terminou o curso de Artes Cênicas com habilitação em Bacharelado em 2009, Tursi estava decidido a realizar um trabalho

corporal para pessoas com deficiência. Na época, ele acompanhava o tratamento de uma amiga que ficou com tetraparesia após sofrer um acidente de motocicleta em São Paulo. "Eu observei como eles usavam atividades esportivas para a reabilitação e me perguntei: será que dá para fazer isso com arte?", conta Tursi, que pesquisou o assunto durante o trabalho de conclusão de curso. Apesar de ter iniciado pela paraplegia, Tursi estendeu o projeto para diferentes tipos de deficiência. "Para gerar um resultado de qualidade, é preciso fugir do preconceito de achar 'bonitinho' ou 'fofinho' pessoas com deficiência dançando", defende.

Cada aula enfoca um tema ou a combinação deles: peso, tempo, espaço e fluência. Esses são os fatores do movimento

sistematizados pelo coreógrafo e bailarino Rudolf Laban, considerado um dos maiores teóricos da dança do século XX. O método de Laban, contudo, não foi criado para as pessoas com deficiência. "Pelo contrário, ele sempre pensou em corpos que tem os pés como base. Então tive que adaptar os conceitos para usá-los como instrumentos didáticos", explica Tursi. Os pais dos dançantes geralmente não assistem aos ensaios porque poderiam prejudicar a desinibição dos filhos. "Se eu fico lá dentro ela olha para mim o tempo todo", explica Simone Araújo, mãe de Thainá. "A auto-estima da Thainá aumentou muito, ela é outra pessoa. O projeto soube tirar dos nossos filhos coisas que não sabíamos que eles podiam fazer", descreve.